

。 体制与结构。

高等学校学科、专业划分与授权问题探讨

王 伟 廉

提 要 在我国高校把知识划分为学科、专业完全是人为的产物。这种划分有其合理性和有利的一面,但因是人为的又带有主观性,暴露出很多弊端。当前,这些弊端已经成为实施创新工程和科教兴国战略之大碍。这也直接牵涉到高校在学科专业划分和授权上的自主权问题,必须转变观念,从放权后建立相应的评价体制和监督保障机制上进行重大改革。

关键词 高等学校 学科 专业 授权

作 者 王伟廉,厦门大学高等教育科学研究所教授,博士研究生导师

把知识划分为学科或专业,并据此来培养人才和进行科学研究,好象已是中国大学的通例。建国50年来,除了几次对专业目录进行过调整合并之外,很少有人对这种划分本身进行过认真的研究。这是因为,每一次的调整,都是根据专家的意见进行的,而且,国外不也是有科类划分和学科划分吗?难道这还有什么可怀疑的吗?所以,中国高校的领导和广大教师,除了对专业调整的具体做法偶有异议外,对学科专业划分本身可以说已是习以为常了。我国高等学校的内部改革,改思想、改课程、改后勤、改人事、改财务,谁也不曾想到要对学科专业的划分本身和对这种划分的运用的科学性、合理性问一个为什么。然而,问题往往就出在这里。

—

人类知识(本文所指的知识是系统化了的知识,下同)作为文化遗产之一,主要是以学科的形式出现的,但把知识划分为学科、专业,却完完全全是人为的产物!

首先,人类知识是人类在实践过程中对自然、社会和人自身进行认识的结果。世界本来是一个整体,但为了认识的深入,人们不得不把本来是整体的事物分割开来,这是认识活动的需要。没有这种分割,

人类对世界的认识就永远只会停留在一个水平上。

其次,当人类知识积累到一定数量时,常常要对知识总体进行划分,把知识分成若干领域。对于人类的认识活动而言,这种划分是必要的。但由于不同的个体认识上的差异,也由于各自的目的不同、角度不同,因而就有不同的划分办法和划分结果。例如,有人把人类知识划分为自然科学、社会科学和人文学科三大领域;也有人划分为数学、哲学、自然科学、社会科学和人文学科等领域;美国一位学者则划分为艺术、信息的符号、物质能、生物学、心理学、社会学、演进、未来、调节、传播、探究、统合等12个领域^[1]。

第三,即使对于相同的目的(例如都是为了培养高级人才),由于需要的不同,人们对知识的分类也不同。例如,我国当前普通高等学校的研究生教育和本科教育的学科专业划分,虽然都是11个门类(哲学、经济学、法学、教育学、文学、历史学、理学、工学、农学、医学、管理学),但研究生授予学位的11个门类之下是88个一级学科(如法学门类下设法学、政治学、社会学、民族学等四个一级学科),而本科人才培养的11个门类之下则是71个二级类(如法学门类之下,是法学类、马克思主义理论类、社会学类、政治学类、公安学类等五个二级类)^[2]。研究生教育的一级学科和本科生培养的二级类之间有一定的交叉,也存在较大差异。这是因人才层次不同而产生的需要的不同形成的,因而也是人为的产物。

以上第一点主要谈的是人类知识的产生,后两点则主要谈的是人类知识的划分。它们都是人为事物。人为事物的最大特点是带有主观性。因此人类知识的产生和对它的划分,可能带来两个最大危险:一是在知识产生的主观性和世界的客观性之间产生脱节;二是知识的割裂和客观世界整体性之间产生矛盾。对第一个危险,是哲学认识论讨论的话题。对第二个危险,则是教育理论必须要关注的。因为知识划分本身就是对知识所反映的客观世界总体性的破坏。特别是到了现代社会,这一矛盾显得格外突出。

在高等教育领域,把知识划分成若干领域,有其存在的合理性和有利的一面:它符合社会生产和社会分工向专门化和精细方向发展的趋势,因而是与人类进步相一致的;它使学术人员找到了各自的归属,形成了学术上的“共同体”,在同一目标和范式下,积极推进本学科或专业的纵深发展;它使学术建制找到了某种依托,并形成了一定的“学术生活方式”和规范;它也建立了可比的激励机制,在相同的学科和专业领域之间展开竞赛,无形之中起到其他手段常常无法替代的“无须扬鞭自奋蹄”的作用。

但知识划分本身也存在不合理和不利的一面。除了上面所说的危险外,在学习活动、学术活动和社会生活中还暴露出很多弊端,主要是:

1. 在学习活动中,所学内容被人为分割成碎片,使学生既看不出学科之间的联系,也难以看出学科内容与实际事物的相互联系。在当代,教育界通常是通过课程的综合化来解决这一问题的。但综合化的贯彻实施并不能包治百病,而且推行起来也不是件容易的事。此外,我国目前在教育领域中的学科、专业划分,特别是研究生教育阶段,还同时存在两个突出的问题。一个问题是,学科、专业的划分主要是以已有学科、专业为基础的,因而就必然存在着难以为新学科、新专业特别是新的交叉学科的产生留下位置的危险。学科、专业划分作为培养人才的依据,在这一点上应当具有一定的预见性,但目前的学科、专业目录显然缺少这种预见性。另一个问题是,目前的这种划分方式,留下了一定的空白。正是由于学科、专业的划分是人为的产物,因此在划分过程中就很难避免会遗漏一些重要的知识领域,特别是那些尚待发展的不成熟的领域。例如,前面提到的美国学者泰克西纳对知识的划分,其中“探究领域”的知识在我国的学科、专业的划分中就常常被忽略掉。在这一领域,包括有探究学、问题学、探究活动研究、普通方法论、环境条件和刺激研究、探究活动能力的培养以及研究中心的组织与发展等。只是近几年,由于强

调学生的能力培养,才在某些课程中加入了其中的某些知识。作为学科、专业的划分,即使这一领域不作为一个单独的学科领域,至少也应该渗透或分布于各个学科、专业门类之内。在国外,探究能力的训练,已在大学中作为一种专门的学科课程。例如MIT开设的“普通科学”,就旨在加强工科学生的哲学方法论基础;俄勒冈大学的“生物学 workshop”课程,则专门培养非生物专业的学生的独立探究能力。“探究”已成为知识总体中不可或缺的一个独立的领域。

2. 在学术活动中,知识的划分极易产生学科之间、专业之间的“相轻”。学科、专业的划分也是学术活动的主要依据,常年形成的“学术共同体”,是学术人员的学术生活的根据地和精神家园,它与学术人员的喜怒哀乐息息相关。但这种学术共同体也容易变成“学术氏族部落”,而且,学术界内的“部落”之间要比社会中其他行业之间更易形成诋毁和贬斥。钱钟书先生在《围城》中就曾描述过主修不同学科的学生相互看不起的情况。在高等学校,系或院的建制直接强化了这种“学术氏族部落”,为学科综合和跨学科研究设置了人为的障碍。对此,国内外的许多教育改革者都感到头痛。我国当前一些高校中的院系合并也充分暴露了这种尴尬。

3. 学科和专业的划分本来与社会生活不应该有什么直接的联系,但由于学术“部落”的重要性关乎学者的生命,“部落”的生活方式就是学者们的生活方式。因此,和其他行业不同,学者往往十分看中被某个以学科或专业为基础的“学术氏族部落”认同或接纳,并在其中找到自己感到认可的位置。常常可以看到一些学者抛弃优厚的物质生活条件和相当不错的社会关系环境,义无反顾地奔向一个十分陌生的“学术氏族部落”,道理主要就在于这种学科、专业的划分形成的“部落”对学者来讲实在是一种更为重要的社会生活方式。但这种学术生活方式对“部落”中的人来说,也并非都是好事:它人为地限制了“部落”与“部落”之间以及“部落”与外界的交往。这一情况在中国文化背景下更为突出,所谓“鸡犬之声相闻,老死不相往来”就是很好的写照。学术界的“隔行如隔山”比之社会其他分工中的“隔行如隔山”更容易产生“壁垒”,而这种“学科壁垒”在今天正是培养创新人才的大敌,因而也是实施创新工程和科教兴国战略之大敌。

由上可见,学科、专业的划分是一件利害相随、利弊相伴的事。对于这样的事,我们通常的态度是设法增加其利而减少其害,或用其利而去其弊。

二

在学科、专业划分问题上,要达到趋利避害,只有两条途径:一是使这种划分更加科学;二是在运用某种划分办法的时候,在管理上更加合理。

第一条途径主要是科学学的任务,但教育科学也时常会碰到这一问题。从科学学角度探讨这一问题已超出了本文的范围。这里仅从教育科学的角度就当前学科、专业划分对人才培养的作用和功能做一些探讨。

从形式上看,各个国家在学科、专业划分上并无太大的区别。比如科类的名称虽有一些差异,划分的数量虽从7个(如日本)到24个(如美国)不等^[3],但归并起来也大致相当;学科、专业的名称和数量虽有区别,但也不妨碍进行比较。

然而,我们过去对科类和学科专业进行国际比较,往往关注的是各科类、学科专业的比例关系,却没有注意这种划分在人才培养上的功能和作用。而问题恰恰就出在这里!

从现象上看,我们也许看不出多大的差异,但如果深入到现象的背后,其实质却是相差甚远。在现象背后隐藏着的是不同的管理体制所发挥的不同功能:在我国和前苏联等国家,学科专业划分所发挥的是一种管理上的规范功能,它规范着高等学校的专门人才培养的口径和领域;而在美国等西方国家,这种划分却只有管理上的统计功能,它是对高等学校专门人才培养结果的一种统计归纳。一个主要是在人才培养过程开始之前和这一过程中来使用这种划分,一个主要是在人才培养过程结束之后来使用这种划分。由此可以看出一系列管理环节和人才培养过程上的区别:

1. 前者由政府直接干预人才的总体业务目标规格和内容范围,后者政府基本不干预,而是由民间评价机构的评价来影响它们;2. 前者的划分学科、专业,其数量和口径直接关系到所培养的人才的知识能力结构,而后的划分对所培养的具体人才的知识能力结构几乎没有什么影响;3. 前者往往要经常对划分口径进行调整,而后者根据统计需要,可以调整也可以不调整;4. 前者的专业设置往往要围绕规定的学科专业划分口径进行;后者的“专业”(应当叫主修)设置可以参照学科、专业划分进行,也可以不受这种划分的影响,而只服从于一定的教育思想、办学思想或根据人才市场的需要;5. 前者在人才培养

上学科专业之间泾渭分明,学生入校后转变专业极为困难,后者在人才培养上学科专业之间界线模糊,学生入校后转变专业相当自由;6. 前者的课程设置是依据预先确定的学科、专业范围来展开的,而后者则通过课程的不同组合来形成不同的专门化(专业)。所以当市场发生变化时,前者需要作出调整的是整个学科专业,后者需要进行调整的是具体的课程。

上述区别,只是表面的现象。而造成这些区别的根本原因,乃是由于高等教育体制的不同。我们的高等教育体制经过若干年的改革,在很多领域(如后勤社会化等)比之过去已有了明显的改观。但从高等学校的学科专业划分及其在人才培养上的功能看,目前仍然基本上发挥的是规范功能。这里暂称为“规范体制”。这种体制直接影响到人才培养的过程和结果。与西方国家的体制相比,我们的“规范体制”存在这样一些弊端:

第一,容易导致僵化。面对市场的变化和社会的进步,这种体制反应迟钝。当市场迫切需要或不再需要某类专业人才时,不能及时增减和改变专业。特别是在研究生教育阶段,学位的授权点一旦遇到这种情况,很难应付自如。因为各授权点在人员、梯队、设施设备等方面都相对比较固定,课程体系的弹性受到相当的限制。所以随市场变动,整个授权点常常一荣皆荣、一损皆损,缺少灵活性和回旋余地。

第二,容易导致浪费。僵化的直接后果就是出现浪费。首先,由于专业点的设置和批准通常要两年进行一次,高等学校的学位授权点不能立即对市场的需要作出反应,而要等待审批新的授权点,从而造成时间上的浪费。其次,已有的一些长线专业授权点即使已经因队伍老化或学科带头人退休而难以为继,但为保住该授权点,而不得不拨出本应给予短线专业的编制来勉强维持原有专业点,从而造成人员上的浪费。再次,由于这种体制强化了学术管理上的行政职能,使教育行政部门和高等学校内部的管理人员的编制数长期占有很大的比例而又难以压缩到位,从而造成财力上的浪费。当然还有其它的浪费现象,这里不一一赘述。

第三,容易导致雷同和单一化,使办学无特色。我们的高等学校在这种体制下,从校长的办学思想、到高等教育的核心——课程的设置,再到教材、教法,很容易趋于雷同。这一点,从我国前几次工科类教材改革的结果就可以得到证明。此外,在这种体制下,大学校长很难形成具有个性的办学思想,因而也很难使学校办出特色。有学者指出,中国高等学校的

校训与国外相比也表现出了这种雷同性。也许这种“规范体制”正是为什么我国的高等教育培养出来的人才往往千人一面,高等学校难以办出特色的主要原因之一。

第四,容易加重本来已经存在的“学术部落”的封闭性。前面提到,知识划分成学科、专业本身就存在着产生学科壁垒的危险,而用这种划分来规范人才培养,在客观上会大大加重这种封闭性。教师和科研人员的学术归属被看得越来越重,超出这一归属往往被认为是不务正业。尽管舆论上不断地提倡跨学科,但只要碰到具体问题(如职称评定、招生录取、成果鉴定、工作量计算等),这种封闭性便常常占上风。而且,在人才流动尚未得到制度上的保障并形成风气的条件下,这种封闭性的长期存在,会使“学术部落”内部成员门阶森严,相互关系变得微妙甚至紧张,创造性被压抑,学风趋向保守,甚至会产生学阀和学霸。

第五,容易降低新兴交叉学科产生的几率。“学术部落”的封闭性的加重,最直接的后果就是妨碍新兴交叉学科的产生。在把学科专业划分作为人才培养的一种规范来使用的情况下,教师的跨学科意识必然淡薄,他们的跨学科科研活动就难免不受影响。而在教学领域,尽管在课程设置上给学生创造了很多进行跨学科学习的机会(如文理工渗透、跨学科选修、核心课程等),但在这种体制作用下,这种跨学科学习的效果会大打折扣。与国外大学相比,我国的大学在推动产生新学科特别是交叉学科方面的作用要低得多。

第六,容易导致瞎指挥。学科、专业的划分尽管最初是由学科专家审定的,然而一旦进入行政领域,由于对这一问题理解上的不同和行政部门本身存在的运作上的弊端,以及对下面情况的不了解(也不可能很了解),很容易形成瞎指挥。常常碰到这样的情况:高等学校的专家教授要根据行政部门的一位科长的理解和意图来进行学科建设!这就如同当初农村体制改革之前,县长对哪块地里种什么都要进行指挥一样,哪有不出乱子的?况且,学科专家对学科的划分本身就存在不同角度,对不同的目的,划分的方案不可能相同。因此,任何一种方案都必然只具有相对意义和有限的作用。此外,学科专业划分方案的产生过程,往往也只听取了少数专家的意见。这些情况加在一起,瞎指挥的现象就难免发生。

第七,容易破坏正常的学术风气,为不正之风的流行打开方便之门。在学科专业划分的这种规范体制下,高等学校的学科建设的业绩的大小往往依

据学科授权点的数量多少来加以评判。而为了得到这些授权点,很多大学不惜把相当的精力和财力花为提高教学和科研水平、为科技和经济社会发展作贡献之外的事情上。加上社会风气的影响,容易使弄虚作假、请客送礼、拉关系走后门等原本被学术界人士所不齿的做法,逐渐浸染到学术界内部来。

上述这些弊端还只是举例,并没有全部列出。这些弊端随着时间的推移会越来越突出。而且每一个弊端都不利于创新人才的培养和素质教育的推进,如不加以消除,将直接威胁我国创新工程的实施和科教兴国战略的落实。

应当指出的是,笔者并不否认对学科、专业的划分和授权要有一定的规范,但这种规范应当是学术界内部的事,而且其运作应由社会来监督,而不应当是行政部门的事,更不应当由行政部门来包揽。我们的高等教育体制在这一点上还有大文章要做。有人说,中国的高等教育体制改革至今还没有触及到真正的核心问题,即办学自主权问题,这话是有道理的。改革学科专业划分的“规范体制”就是办学自主权中一个带有根本性的问题。

三

办学自主权问题可以说是改革开放二十多年来经常讨论的问题,进一步扩大高等学校的办学自主权也是中国高等教育改革追求的目标之一。但这些年来,在这个问题上,我们的进展极其缓慢。在学科、专业的划分和授权领域,近年来虽说有了一些进展,例如在博士学位授权问题上开始有所松动(如向一级学科授权过渡)。但总体上讲,可以说基本上还处于停步不前的状态。这可能是因为,办学自主权问题的背后所隐藏的是一个相当敏感的话题,即学术自由问题。这个话题之所以敏感,主要在于多年来它与政治紧密联系在一起。凡一谈学术自由,必然联想到意识形态领域的阶级斗争(50年代——70年代)或资产阶级自由化(80年代)。而到了90年代,随着思想解放的深入,这个问题逐渐又开始受到学术界的关注。但由于多年在这个问题上的思想包袱,专门谈论这个问题,仍然令人心有余悸。所以,即使在改革开放后的这二十几年,也几乎看不到关于在我国提倡学术自由方面的专论文章。

这里不打算对学术自由问题进行专门的探讨,而只围绕学科、专业划分和授权问题简单探讨一下与这方面的自主权有关的问题。

笔者以为,高等学校在学科专业划分和授权问题上的自主权是高等学校在业务方面最重要的自主权。对于这一问题多年来停步不前的根本原因主要有两个:一是思想观念还没有转变过来,担心自主权大了会出现混乱;二是尚未建立起放权之后所需要的相应的评价体制和监督保障机制

从思想观念看,与经济界、科技界相比,教育界的思想解放的步子是比较缓慢的。这当然也有其客观特殊原因。教育领域对外界最敏感,是最容易产生波动和不稳定因素的地方。因此,对出现这样那样的问题的担心也是可以理解的。然而我们所担心的许多问题,恰恰是需要对之进行改革的领域已经出现了的,而不是改革目标实现后所必然出现的:我们担心一旦高等学校有了学科专业设置权,各地各校之间就会出现重复设点的情况,岂不知重复现象恰恰是在高等学校尚未具有充分自主权的情况下出现的;我们担心一旦高等学校有了授予学位自主权,社会上就会刮起乱发文凭的歪风,岂不知恰恰是在高等学校尚未具有这方面充分自主权的情况下,乱发文凭的消息却不绝于耳;我们担心高等学校一旦有了办学自主权,教育质量就会得不到保证,而实际情况却恰恰是,在高等学校尚未拥有充分办学自主权的情况下,多次出现教育质量滑坡的现象。这就如同我们当初担心农业联产承包责任制的实施会影响农业机械化和现代化一样,而结果恰恰相反,这种体制上的改革不但没有延缓农业机械化和现代化的进程,反而加速了这一进程。看来,在高等教育界以至整个教育界,进一步解放思想、转变观念仍然是一项相当艰巨的任务。

使高等学校拥有充分的办学自主权,并不是不要宏观调控。任何国家对教育活动都有宏观的调控机制,只是调控手段因国情的不同而有所不同。就学科专业划分和授权问题而言,从发展方向上看,通过社会评价和社会某种形式的监督、保障来实现调控,比之单纯用行政手段进行调控效果要好得多。而且

政府运用经济杠杆比用直接的行政手段在调控的效果上也要好得多。我国高等学校的办学自主权问题在当前之所以进展缓慢,原因之一恐怕在于这一社会评价体制、监督保障机制以及政府通过经济杠杆进行宏观调控的机制尚未完善甚至可以说还未真正建立起来,从而加剧了人们对扩大办学自主权后果的担心。面对这一问题,我们的改革方向不应当是强化原有体制(例如我们现在把着眼点放在用行政手段规划布局各地区的学位授权点),而是应当朝着有利于放权的、使高等学校面对科技发展、社会进步和市场变化具有应变能力的改革总体方向迈进(例如应把着眼点放在增强高等学校学科专业设置和课程设置的整体灵活性,以及建立相应的社会评价、监督和保障体系上)。

可以说,在学科、专业划分和授权问题上改变当前的这种“规范体制”,是高等教育改革当中一个带根本性的问题。就改革本身而言,它的改革,从宏观上看,直接影响到高等教育投资的效益和高等教育管理体制改革的深化程度;从微观上看,直接影响高等学校科研和教学改革的成效。从整个世界高等教育发展趋势看,这个问题是一个牵动方方面面的大问题。尤其在我国的,由于计划体制的根深蒂固,改革这一领域需要一个过程。但这一步早晚是要迈出去的,而且从我国当前的高等教育实践看,这个问题已到了必须面对的时候了。

参 考 文 献

- [1] 约瑟夫·泰克西纳.探究领域纲要.转引自王伟廉.课程研究领域的探索.四川教育出版社,1988.52-64
- [2] 国务院学位委员会、原国家教委.1997年联合颁布.授予博士、硕士学位和培养研究生的学科、专业目录;国家教育部编.普通高等学校本科专业目录和专业介绍.高等教育出版社,1998
- [3] 郝克明、汪永铨主编.中国高等教育结构研究.人民教育出版社,1987.第五章